

# **APUESTA POR UN ENFOQUE MÁS COMUNICATIVO EN LA ENSEÑANZA DEL LENGUAJE ESCRITO<sup>1</sup>**

**Por: María del Rosario Díaz Perea**

*Orientadora y doctoranda de la E. U. de Magisterio de Toledo (U. C. L. M.)*

**marieision@yahoo.es**

## **RESUMEN:**

Este artículo, a través de la realización de una entrevista a 96 docentes, trata de ahondar sobre la gran variedad de secuencias didácticas y la escasez de planteamientos comunicativos que integren el desarrollo de las clases de Lengua, en la etapa de Educación Primaria, en la provincia de Toledo. La multiplicidad metodológica y el amplio trabajo docente queda patente en este estudio, destacando las distintas medidas para atender mejor a la diversidad, pero denotando cierto déficit en la didáctica sobre la composición escrita y las dinámicas grupales para trabajar el lenguaje, abogando por enfoques más activos y comunicativos.

## **PALABRAS CLAVE:**

Didáctica del Lenguaje / proceso alfabetizador / enfoque comunicativo / composición escrita / atención a la diversidad.

## **TEACHING WRITTEN LANGUAGE: A PROPOSAL FOR MORE COMMUNICATIVE APPROACHES**

## **SUMMARY:**

This article, through research gathered from interviews with 96 educators, tries to examine in detail the wide variety of didactic sequences and the lack of communicative approaches used in language classes in primary schools in the province of Toledo. The methodological multiplicity and ample educational work is clear in this study. Different methods are highlighted that better take into account diversity but

demonstrate deficiencies in teaching written composition and group dynamics in order to work with language, favouring more active and communicative approaches.

### **KEY WORDS:**

Didactics of language / literacy process / communicative approach / written composition / attention to diversity

## **1. INTRODUCCIÓN:**

El lenguaje es el principal vehículo de transmisión de conocimientos y, por tanto, el desarrollo lingüístico es muy importante para nuestra vida, porque, además de ser fuente de aprendizaje, el lenguaje también nos proporciona disfrute y experiencias múltiples. La escritura es uno de los componentes esenciales de la mayoría de las culturas, tanto como medio de comunicación, como para perpetuar ideas o sentimientos; de ahí la necesidad de incluirlo, desde edades tempranas, en la enseñanza escolar.

La lecto-escritura no comienza en la escuela, en una sociedad alfabetizada los niños aprenden cosas sobre el lenguaje escrito, no como resultado de la enseñanza de la lectura y escritura en la escuela, sino porque han sido miembros de una sociedad alfabetizada durante varios años (Ferreiro y Teberosky, 1979; Goodman, 1992). El currículo del área de Lengua debe tener en cuenta esto, así como los presupuestos sobre la importancia de las interacciones sociales y la acción comunicativa en la construcción de los aprendizajes lingüísticos.

La controversia entre qué es más básico, si enseñar a usar la lengua o enseñar gramática, o cómo compaginar su carácter instrumental con el conocimiento y la reflexión sobre los rasgos del sistema lingüístico, se inicia con fuerza a finales del siglo XIX y principios del XX. La LOGSE, que ponía en primer plano el carácter comunicativo y funcional de la lengua, reflejando curricularmente las demandas de los movimientos de renovación pedagógica de la época, no ha cuajado por diversidad de motivos: una formación inicial del profesorado predominantemente filológica o estructuralista – generativista, propuestas de formación permanente impuestas o con pocas aportaciones de materiales didácticos, los cambios únicamente superficiales de los principales libros de texto, etc. (Luna, F.; Zayas, F. y Rodríguez, C., 2003). Con la

LOCE se desterraba el enfoque comunicativo, afirmando que “aprender lengua supone el conocimiento de los principios gramaticales básicos, pues una sólida base descriptiva será el punto de partida par su uso preciso”, es decir, volviendo al estudio de la “norma” (Luna, F., 2003). Actualmente, la LOE mantiene una postura bastante ecléctica, destacando el fin comunicativo de la enseñanza de la lengua, a la vez que el bagaje lingüístico y metalingüístico para adquirir y automatizar los distintos conocimientos; pero aún estamos inmersos en una importante reestructuración de la didáctica de la lengua, que poco a poco deberá adaptarse mejor al contexto escolar real.

La metodología responde a la pregunta de cómo enseñar y condiciona de manera decisiva el qué y para qué (porque es el vehículo de los contenidos y la manera de conseguir los objetivos); asimismo, hace referencia a los criterios y decisiones que organizan la acción didáctica, comprendiendo distintos aspectos, tales como el papel del profesor y del alumnado, los agrupamientos, las técnicas didácticas, la organización del espacio, etc. Existen diferentes tipos de métodos, algunos de los cuales pueden usarse complementariamente y otros, en cambio, son totalmente opuestos y dependen de la concepción educativa sobre el proceso de enseñanza – aprendizaje. La adopción de un enfoque metodológico u otro depende fundamentalmente de dos factores: la propia materia y la idiosincrasia del profesor que hace que se decante hacia uno u otro metodología. Las metodologías vienen dadas por el modelo de aprendizaje que sigamos y los métodos se incluyen dentro de ésta (Díaz, M. R., 2005b).

Respecto al aprendizaje de la lectura y la escritura hay que partir de la existencia de tres tipos de metodologías (propias del primer ciclo de Educación Primaria) (Alegria, J. y otros, 2005):

- Sintética o ascendente, que se parte del conocimiento de las unidades lingüísticas más elementales como los fonemas, las grafías y las sílabas, para llegar a la palabra y el significado. Estas unidades no tienen significado y lo que se pretende es que se asocie las unidades del lenguaje oral a las unidades del lenguaje escrito, por ejemplo un fonema a una grafía. El modelo de aprendizaje de esta metodología es el asociativo. Dentro de esta metodología nos encontramos varios métodos: Método alfabético (empieza con la enseñanza de las letras); Método fónico u onomatopéyico (Es una evolución del método alfabético, en vez de asociar la letra a su nombre, ahora se asocia al fonema); Método silábico (el

comienzo se realiza a través de la sílaba); Método fotosilábico (es un método silábico que como recurso didáctico tiene unas imágenes que intentan facilitar la lectura de las sílabas).

- Metodología global, analítica o descendente, que consiste en partir de unidades con significado como son la palabra, la frase o el texto (Ej. Método Freinet que parte de la frase o el enfoque constructivista que parten de textos significativos, tomando el nivel de cada niño como punto inicial y guiándole para que construya su propio aprendizaje).
- Metodología mixta, actualmente es difícil encontrar un método que pertenezca a una metodología pura. Lo más frecuente es que los métodos se agrupen en torno a una metodología mixta, con una tendencia más sintética (parten de elementos significativos pero en seguida analizan sus elementos) o una tendencia más analítica (parte de unidades completas de significado y lo complementan con el análisis de sus elementos –muchos planteamientos constructivistas pueden estar dentro de esta metodología-).

Aunque actualmente no existe unanimidad sobre un único método válido, porque cada uno tiene aspectos positivos y negativos, sí hay corrientes que, en función de la concepción pedagógica que se tenga, aboga por un enfoque u otro (englobando distintos métodos). Esta variedad didáctica debe aplicarse en función de los objetivos que se intenten conseguir; por tanto, la combinatoria metodológica es de gran utilidad, ya que los métodos de enseñanza precisan una multiplicidad de sistemas que se adapte al entorno y a los alumnos concretos a los que se dirige. Las coyunturas actuales requieren una metodología activa y participativa, partiendo de las ideas previas y potenciando la autonomía del alumnado en su aprendizaje. En términos generales, se pueden contrastar dos enfoques contrapuestos vigentes (aunque en muchos casos se encuentran términos medios actualmente en las aulas) (Díaz, M. R. y Manjón, A., 2004):

<i>ENFOQUE REGLADO O TRANSMISIVO</i>	<i>ENFOQUE CONSTRUCTIVO - COMUNICATIVO</i>
Los contenidos se dividen en partes, siguiendo el orden creciente de dificultades decidido por el adulto (Ej.	Los contenidos, en tanto expresión de significados, no se dividen en subapartados para que no pierdan su sentido (contenidos =

primero las vocales y luego las consonantes).	procesos comunicativos).
Las actividades están guiadas por el nivel de madurez neurológica del niño (actividades previas).	La madurez neurológica es importante para evaluar el desarrollo real, pero las actuaciones son en contextos de mediación.
Intenciones poco variadas y fuentes limitadas (libro de texto).	Intenciones variadas y diversidad de material alfabetizador.
Las consignas son una guía explícita dada por el maestro.	Las consignas son alternativas de trabajo que niños y adultos traen y organizan en el aula (trabajo por proyectos, rincones, etc.).
Las actividades son generales para todo el grupo según la edad (práctica homogénea).	Aunque se haga una propuesta general, se esperan distintas respuestas. Se adhiere a un sujeto diferenciado de los demás (atención a la diversidad).
Propuestas, fundamentalmente, individuales.	Propuestas con un sentido social, fomentando las distintas interacciones
Se intenta evitar el error. Los errores son inadecuaciones al reproducir lo que se les ha enseñado.	Errores sistemáticos son errores constructivos. Son maneras de entender (hipótesis, teorías) y maneras de resolver (estrategias).
Ejercicios de fijación y repetición. El error se sanciona. Lo que se repite se aprende. Corrección agotadora y difícil...	El docente es el enlace entre la cultura adulta y las sucesivas aproximaciones que los alumnos hacen hacia ella.
El adulto controla el nivel de logro y corrige los errores para evitar que los mismos se repitan. Corrige los que se produzcan: enseñar poco a poco, atomizar. Se corrige comparando.	Se fomenta la autonomía y se apela a su responsabilidad. El adulto solo corrige aquello que el niño puede aprender, abre procesos de mejora para que el niño reflexione.

Por supuesto, para favorecer un aprendizaje útil que atienda la diversidad abogo por un enfoque constructivista y comunicativo, con metodologías y estrategias didácticas en las que el alumno sea el protagonista de su proceso de aprendizaje y el maestro el encargado de guiarle en dicho camino. El docente no debe quedarse sentado esperando que los niños “maduren”, sino que su papel es enriquecer sus oportunidades

de interacción con los diversos objetos del conocimiento y los distintos sujetos mediadores.

## 2. METODO:

Dentro del proyecto ADAI, de la Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo, bajo la coordinación del Dr. Antonio Manjón – Cabeza y con el consentimiento de la Delegación de Educación de Toledo, con el propósito de conocer las prácticas docentes en el área de Lengua, se realizó una entrevista a 96 maestros de 24 centros educativos de la provincia de Toledo, durante los años de 2004 y 2005.

La selección de dichos centros y el procedimiento general se hizo tal y como se expone en el artículo anterior, *La Biblioteca Escolar como instrumento básico en el Proceso Alfabetizador*. Las preguntas eran abiertas y, complementariamente a las encaminadas a indagar sobre el uso de la biblioteca escolar, incluían distintas cuestiones para el estudio de distintos contenidos metodológicos para el área de Lengua Castellana (ver tabla 1). Las respuestas se anotaron en una hoja de registro semi-estructurada, para posteriormente extraer unidades de análisis que permitieran interpretar los resultados obtenidos. Además, dichas respuestas fueron complementadas con una observación de las diferentes aulas por parte de la entrevistadora.

- ¿Cómo se desarrollan las clases de Lengua? Especificar duración aproximada de cada unidad didáctica, estructuración de la misma, organización semanal y diaria de los contenidos y metodología general (ejemplificar alguna secuencia didáctica).
- ¿Realiza propuestas comunicativas a parte del libro de texto o material general, dándole un sentido social a leer y escribir, a través de distintas tipologías textuales? Habitualmente – A veces – Casi nunca (esta última equivale a que el trabajo es principalmente sobre el libro de texto).
- ¿Cómo participa el/la alumno/a en su proceso alfabetizador?
- ¿Qué tipo de agrupamientos se suelen hacer para trabajar el lenguaje? Explicitarlos.
- ¿Cuál es la media semanal o por unidad didáctica de producciones escritas, de dictados y de copias?
- ¿Escribe el/la maestro/a con ellos/as?

- ¿Cómo se trabaja el proceso de la composición escrita? Destacar la planificación, redacción y revisión – corrección.
- ¿Cómo se atiende a la diversidad en el aula? ¿Se hacen actividades de refuerzo?
- ¿Cuáles son las prioridades para evaluar (criterios más importantes)?
- ¿Cómo se evalúa? ¿Cómo se registra el seguimiento y la transformación de los alumnos/as? Descripción de las pruebas, trabajos y/o plantillas de las capacidades lingüísticas a evaluar.
- ¿Se fomenta la coevaluación y la autoevaluación en los alumnos/as?

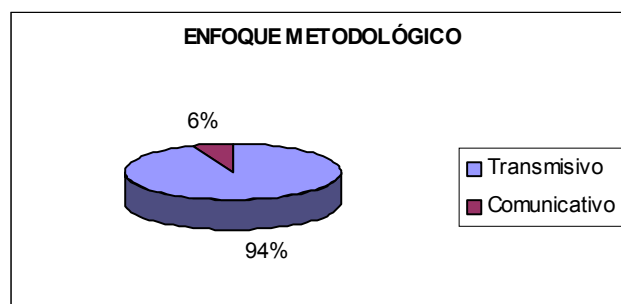
**Tabla 1:** Preguntas de la entrevista referentes al planteamiento didáctico

### 3. RESULTADOS:

Se presentarán los resultados en torno a tres bloques específicos: (1) Metodología general, (2) más concretamente sobre la Expresión Escrita, (3) Evaluación.

#### METODOLOGÍA EN EL ÁREA DE LENGUA

La metodología, en términos generales, se puede desarrollar desde los dos enfoques mencionados en la introducción, y, concretamente de los 96 docentes entrevistados, aproximadamente el 94% (93,75%) sigue un enfoque transmisivo y un 6% (6,25%) uno comunicativo (ver gráfico 1). Aunque, de ese amplio 94%, un 67% afirma completar ocasionalmente con algunas propuestas más comunicativas (por ejemplo en fiestas como Navidades, Semana Cultural, Día del Libro..., concursos, actividades extraescolares, etc.), mientras que el 26,75% restante no lo hace casi nunca.



**Gráfico 1:** Enfoque metodológico de los docentes entrevistados

Las unidades didácticas en el área de Lengua habitualmente duran 2 semanas (como media, en ocasiones puede reducirse o ampliarse en función de la unidad), pero

su estructuración es muy distinta según el ciclo y entre los diversos profesores/as. Del 94% del que prima un enfoque transmisivo:

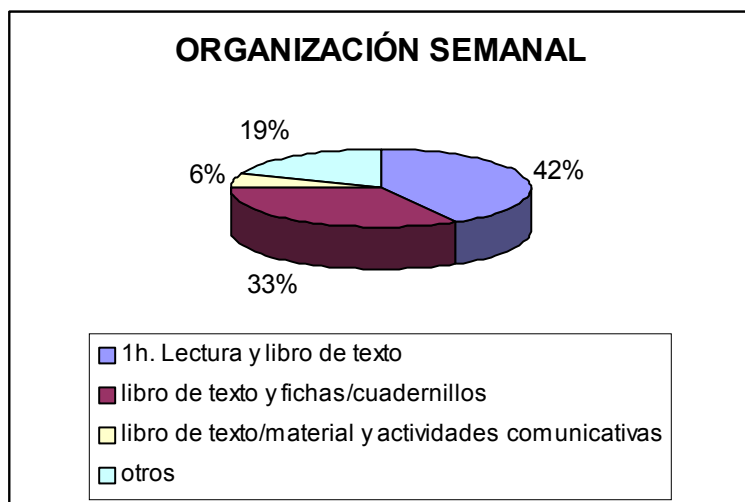
- ❑ Para 1° de E. Primaria, siguen una metodología sintética (presentando las letras y fonemas correspondientes, que forman sílabas para posteriormente pasar a las palabras, las oraciones y finalmente los textos). Normalmente, junto a la lectura y audición, se realizan ejercicios variados relacionados con las letras, copiándolas, buscándolas, completándolas, dictándolas, etc. En muchos casos se utiliza el apoyo onomatopéyico y visual a través de dibujos y carteles expuestos en la clase, y se trata de globalizar las ideas entre las distintas áreas curriculares.
- ❑ De 2° a 6° de E. Primaria, dado que casi un 98% utiliza libro de texto, la estructura de las clases viene orientada por el mismo, que aunque varía levemente según la editorial, se puede decir que comprende los siguientes apartados: expresión oral, lectura y comprensión lectora, vocabulario, gramática, ortografía, expresión escrita y otros (donde se pueden incluir juegos con el lenguaje, actividades de refuerzo – consolidación - ampliación, etc.).

Del 6% del profesorado que sigue un enfoque más comunicativo, el 67% utiliza también el libro de texto (con una organización similar a la explicitada anteriormente), pero lo complementa habitualmente con propuestas comunicativas en las que leer y escribir cobran un sentido social y se parte de una estructura global (texto) para favorecer el aprendizaje lecto-escritor. El 33% restante sigue el método psicolingüístico de M. Ríus que se estructura según mecanismos y funciones del lenguaje.

En lo que se refiere a la organización semanal, también hay una gran variedad de prácticas docentes. De todas las respuestas obtenidas se distingue como resultado (ver gráfico 2): que un 42% tiene establecida una hora de lectura semanal (generalmente un día concreto con actividades de comprensión lectora o animación a la lectura) y luego sigue el ritmo del libro de texto; un 33% organiza las clases en torno al libro de texto y lo complementa con fichas o cuadernillos específicos (de ortografía, de ejercicios de repaso, etc.); un 6% además del libro o el material que utilice realiza actividades comunicativas habitualmente (Ej. un periódico, el libro viajero, grupos lectores, asambleas, bingo de sílabas, taller de poesía, obra de teatro, etc.); y, finalmente, existen otras prácticas que incluyen la inclusión de la lectura diariamente y algún dictado además del libro de texto, un día específico para ortografía, así como planteamientos



más individualizados por las agrupaciones de alumnos de diferentes edades (colegio unificado).

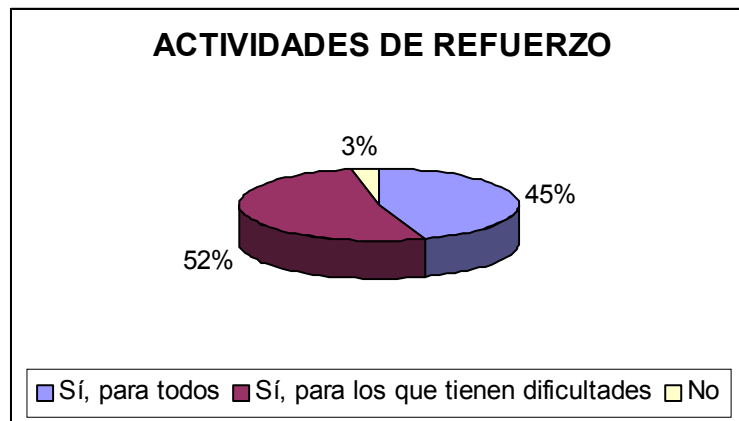


**Gráfico 2:** Organización semanal de la clase de Lengua

En términos generales, las secuencias didácticas parten de la intervención del docente, presentado o explicando la temática o aspecto lingüístico a trabajar, con la utilización habitual de ejemplos o muestras incluidas en el libro de texto; después se pasa a la ejercitación, desarrollando las actividades planteadas por el libro de texto, con la supervisión y ayuda de los maestros/as, y, finalmente, se llega a la corrección individualizada o puesta en común que, nuevamente, la desarrolla el profesor/a. En aquellos casos cuyo enfoque es más comunicativo, puede variar este esquema, partiendo de trabajos de investigación, interacciones de los alumnos para indagar sobre los aspectos o resolver problemáticas, etc. Es decir, que en las secuencias didácticas desde un enfoque más reglado la participación del alumno se limita a seguir las consignas del docente (responder preguntas, contar alguna experiencia cuando se le pide, corregir en la pizarra, realizar actividades en su cuaderno, etc.), mientras que se distingue una participación más autónoma en aquellos planteamientos más comunicativos (generando ideas, autoevaluándose, cooperando con los compañeros, buscando información, etc.). Respecto a los agrupamientos, lo más común para el desarrollo de las clases de lengua es el trabajo individual, destacando el trabajo grupal más en la expresión oral y ocasionalmente en la lectura. La gran mayoría afirma no estructurar ninguna clase de Lengua para el trabajo en grupos o de forma cooperativa (a excepción de algunos docentes que realizan planteamientos más comunicativos), porque a los alumnos les

cuesta trabajar así, justificándolo con el jaleo que se forma porque hablan mucho o tienen muchos conflictos, la falta de tiempo (es una actividad que requiere mucho tiempo o con el que “se pierde mucho tiempo”), la falta de autonomía de los alumnos, el hecho de que unos trabajan y otros no (algunos se escaquean o se copian), la diversidad de niveles en la clase, etc. En otras materias como Conocimiento del Medio o Plástica si realizan algunas agrupaciones a veces. Las agrupaciones que se llegan a utilizar más en Lengua son las parejas, para hacer alguna actividad o juego y para corregir, además de que, ocasionalmente, aquellos que terminan antes puedan ayudar a sus compañeros/as.

En lo que se refiere a la atención a la diversidad, destaca el enorme esfuerzo del profesorado para atender individualizadamente a sus alumnos/as, especialmente dadas las dificultades actuales por la enorme diversidad existente en nuestras aulas. Respecto al alumnado con dificultades de aprendizaje, el 41,7% de los docentes prefiere tenerle sentado cerca de él/ella para poder ayudarles/las mejor, mientras que el 58,3% los ubica dispersos por la clase para favorecer la ayuda entre compañeros y, cuando lo requiere, el profesor/a se acerca a dicho alumno. En cuanto al apoyo educativo para los alumnos de necesidades educativas especiales, de dificultades de aprendizaje y de compensatoria, además del procedente del tutor/a, suelen recibir apoyo fuera del aula por especialistas de Pedagogía Terapéutica, de Audición y Lenguaje y de Compensatoria (solo en dos centros tienen la posibilidad de que se realice dentro del aula). Además de la intervención de dichos especialistas, algunos centros tienen sistemas de apoyo dentro del aula durante alguna parte de la jornada escolar, para favorecer la atención personalizada (normalmente son compañeros de nivel o profesorado con horas libres que entra y apoya al tutor/a); destaca el C. P. Escultor Alberto Sánchez con un sistema de dos profesores por aula de lunes a jueves durante las dos primeras horas para impartir lenguaje y matemáticas. El apoyo que los/as maestros/as proporcionan a su alumnado es muy diverso y amplio, desde prestarles más atención y ofrecerles ayudas verbales y visuales, a la actuación individualizada adaptada a su nivel, al trabajo a través de fichas o materiales específicos o adaptados, a repetir o recalcar ideas o favorecer que otro alumno les ayude. Respecto a eso, el 45% realiza en clase o en casa actividades de refuerzo para todos los alumnos, el 52% para aquellos que tienen dificultades y el 3% no realiza ninguna actividad de refuerzo (ver gráfico 3).



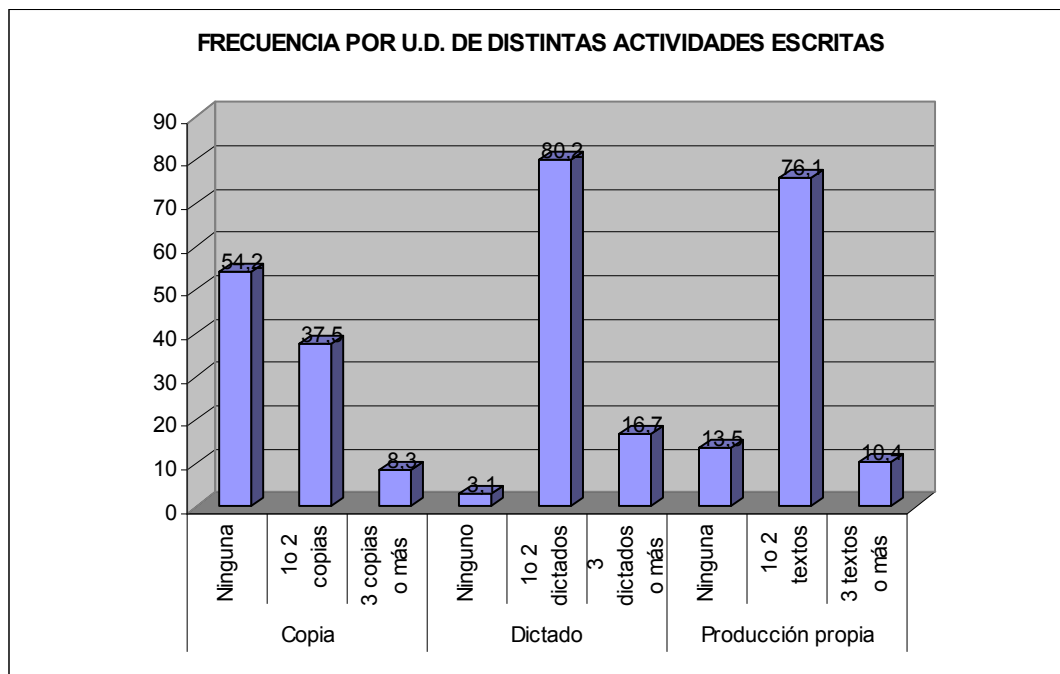
**Gráfico 3:** Actividades de refuerzo planteadas para el área de Lenguaje

### DIDÁCTICA DE LA COMPOSICIÓN ESCRITA

Más concretamente en lo relativo a la expresión escrita, generalmente se estructura y desarrolla según establezca el material utilizado, es decir, el libro de texto. Pero, ahondando más en las tres categorías principales destacadas por autores como D'Angelo y Medina, Maruny y otros, etc. (copia, dictado y producción propia), que desarrollan competencias lingüísticas diferentes, distinguimos que (ver gráfico 4):

- Un 54,2% de los docentes no realizan copias como tal (es decir, más allá de copiar el enunciado de un ejercicio o alguna cuestión teórica), un 37,5% hace una o dos y un 8,3% realiza más de tres copias por unidad didáctica. De estos porcentajes, destaca que existe una mayor proporción de actividades de copia en el 1<sup>er</sup> ciclo de E. Primaria que en los restantes.
- Un 3,1% del profesorado entrevistado no desarrolla ningún dictado, mientras que el 80,2% realiza uno o dos por cada Unidad Didáctica (U. D.) y un 16,7% lleva a cabo tres dictados o más durante la clase de Lengua. De dichos porcentajes, es importante señalar que se da un menor número o la ausencia total de dictados en el 1<sup>er</sup> ciclo de E. Primaria.
- Un 13,5% de los maestros no realiza habitualmente producciones propias<sup>2</sup> (solo ocasionalmente), mientras que un 76,1% potencia la elaboración de uno o dos textos por cada U. D. y un 10,4% hace que su alumnado elabore tres textos o más. De estas cifras, hay que subrayar que es en 1º de E. Primaria donde menos se realizan textos, siendo especialmente significativo que en muchos casos no se

escribe ninguno hasta finales del tercer trimestre; y que en el 2º y 3º ciclo muchas de esas producciones se elaboran en casa y se exponen y corrigen en clase.



**Gráfico 4:** porcentaje de profesorado que desarrolla con menor o mayor frecuencia actividades de copia, dictado y producción propia durante las clases de Lengua.

Respecto al proceso de alfabetización inicial, concerniente al 1º ciclo de E. Primaria, el 95,8% del profesorado no tiene en cuenta el principio psicogenético de la escritura, porque no conocen los distintos niveles de adquisición de la escritura descritos por Ferreiro y Teberosky (1978). Solo un 4,2% los conoce y los valora a la hora de desarrollar las clases de Lenguaje.

En lo concerniente a si el maestro sirve de modelo escritor, el 57,3% del profesorado escribe a menudo (en la pizarra principalmente), tanto para ejemplificar y organizar ideas como para corregir, mientras que el 39,6% solo lo hace en ocasiones puntuales y un 3,1% prácticamente nada. Aquí destaca que el mayor porcentaje se da en el 1º ciclo de E. Primaria, descendiendo sensiblemente en los otros ciclos.

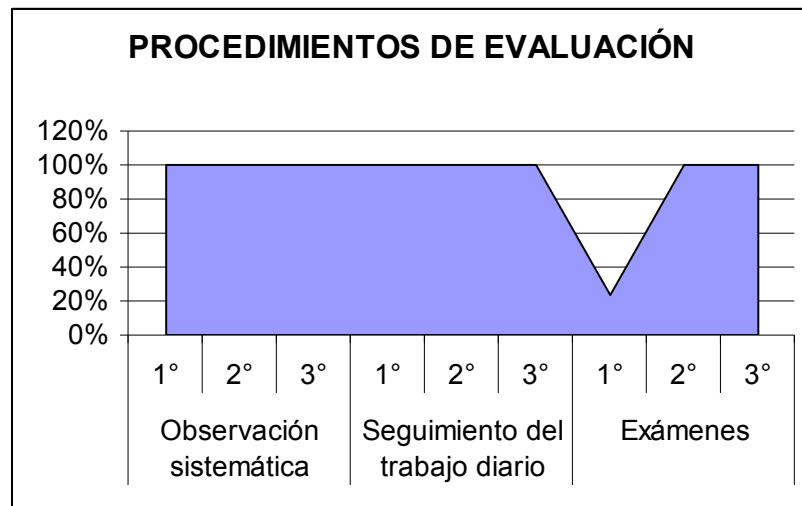
Por último, relativo al proceso de composición escrita, en términos generales, la mayoría de los docentes introducen y planifican el texto con diversas técnicas (un diálogo grupal para generar ideas, la indagación sobre un modelo de texto similar, partir

de un dibujo o cabecera del texto, etc.), así como favorecen la redacción autónoma por parte del alumnado, supervisando y ayudándoles en aquello que necesiten. Sin embargo, en el tercer paso del proceso queda patente la gran diferencia entre aquellos cuyo enfoque es más comunicativo y los que tienen una perspectiva más reglada, desarrollando una corrección más directa por parte del profesorado el 94% (generalmente de forma individual, y a veces con una puesta en común leyendo algunos ejemplos en voz alta), y solo el 6% favorece la revisión sistemática de borradores y la reelaboración, potenciando procesos de mejora y autocorrecciones.

## EVALUACIÓN DEL ÁREA DE LENGUA

Los criterios prioritarios son diferentes entre el 1<sup>er</sup> ciclo y el resto, variando levemente entre trimestres, destacando para el 1<sup>er</sup> ciclo de E. Primaria: la caligrafía (orden, claridad y limpieza de letra), la corrección en el principio alfabético de escritura (no cometer errores gráficos) y la lectura fluida y comprensiva. En el 2º y 3º ciclo se distinguen los siguientes: la ortografía, la lectura fluida y comprensiva, la construcción gramatical y la expresión escrita coherente y clara (es decir, ser capaz de contar algo con lógica). En este sentido, el lenguaje oral es poco prioritario y destaca una preocupación generalizada por la ortografía y la lectura.

Respecto a los procedimientos de evaluación, todos los docentes evalúan el proceso y los resultados a través de una evaluación formativa. En el 1º ciclo, fundamentalmente se utiliza la observación y el seguimiento del trabajo diario, revisando, en muchos casos, de forma sistemática el libro y los cuadernos del alumnado. En el 2º y 3º ciclo, además se introducen exámenes o pruebas específicas, relativas a los conocimientos estudiados (ver gráfico 5). En ningún caso emplean únicamente la nota de los exámenes, realizando una evaluación global a través de la complementación de procedimientos y estrategias. En la mayoría de los casos se utilizan diferentes hojas de registro para realizar el seguimiento, utilizando distintas categorías lingüísticas generales o los propios criterios de evaluación, así como anotaciones específicas (Ej. sobre las mayores dificultades encontradas). Sólo un mínimo porcentaje (un 2,1%) afirma conocer muy bien a los alumnos, y, por tanto, no requiere anotar la evolución de los mismos.



**Gráfico 5:** Porcentaje de la utilización de los distintos procedimientos de evaluación por ciclos

Se desarrolla generalmente una heteroevaluación, es decir el/la profesor/a y/o un alumno guiado por el mismo corrigen y evalúan, dejando otras prácticas evaluadoras apartadas, tales como la coevaluación (corrección entre varios compañeros y se evalúan poniéndolo en común) y la autoevaluación (reflexionando sobre su propio proceso lecto-escritor y analizando su evolución); solo afirman haber utilizado estas dos modalidades de evaluación en alguna ocasión el 8,3% de los docentes entrevistados.

#### **4. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES:**

Una conclusión determinante de este estudio es la escasez de planteamientos comunicativos en la didáctica del Lenguaje en Educación Primaria, dentro de la provincia de Toledo. Ahora bien, a pesar de que el 94% sigue un enfoque reglado o transmisivo, más de la mitad de ese profesorado complementa ocasionalmente su quehacer diario con actividades más comunicativas y sociales; esto es, que ellos mismos ven la necesidad de enseñar a utilizar el lenguaje escrito en contextos sociales para los que cobra sentido. A este respecto, una cuestión interesante es que no existe una correlación negativa entre la edad y el enfoque metodológico, es decir, que no los más transmisivos son los más antiguos en la docencia, de hecho muchos son de los que incluyen propuestas comunicativas para complementar.

La estructuración de las clases de Lengua se guía fundamentalmente por el libro de texto, que en muchos casos esclaviza el proceder del maestro (por su amplitud y concreción de actividades propuestas) y parcializa los contenidos lingüísticos, reduciéndolos a conocimientos fuera de su contexto textual y pragmático. Es significativo el enorme poder del libro de texto en nuestras aulas, porque en muchos casos los propios profesores reconocen que es mejor utilizar una gran variedad de material alfabetizador, más allá de las restricciones del libro de texto, pero, tanto por las limitaciones sociales (presiones del centro y las familias) como por el mayor volumen de trabajo que implicaría, cuesta desvincularse de él. Además, el problema no es sólo que se tenga un único libro de texto, sino el uso que se hace de él, siguiendo todas las indicaciones del mismo, pasando de ser un elemento facilitador de la tarea docente a unas meras instrucciones didácticas que dictaminan nuestro proceder en el aula. Es necesario fomentar el empleo de una gran diversidad de materiales alfabetizadores, pero en su defecto, por lo menos convertir al libro de texto en una mera guía de la que únicamente escoger aquellos aspectos que consideremos mejores para la construcción de aprendizajes significativos por parte de nuestros alumnos, complementándolo con propuestas de carácter más comunicativo.

El planteamiento didáctico debe partir de una premisa fundamental, que escribir y leer son actividades que sirven para comunicarse, para expresar experiencias, opiniones, sentimientos, etc. Por tanto, nuestros alumnos deben aprender a comprender y a producir mensajes escritos para comunicarse (para recordar, para informarse para disfrutar, para investigar, etc.). Lo importante es que la actividad le permita pensar y esforzarse en comprender y en producir textos de forma paulatinamente mejor. El aprendizaje se asemeja a una espiral que se va abriendo progresivamente abarcando más y más conocimiento comprensivo (Maruny, 1999). En definitiva, trabajar los contenidos a partir de textos concretos en contextos sociales. La idea es que no se hacen actividades de leer y escribir, sino que se trabaja el lenguaje dentro de situaciones comunicativas. Se pueden desarrollar infinidad de propuestas, algunas más cotidianas y otras más ocasionales, a través de distintos planteamientos metodológicos: asambleas, rincones, talleres, proyectos de trabajo, etc. Algunas orientaciones didácticas recomendables son:

<i>Características de las actividades de</i>	<i>Implicaciones para la enseñanza</i>
--	--

<i>composición escrita</i>	
Escribir es una actividad que se desarrolla en el tiempo.	Es conveniente dejar tiempo suficiente en las aulas para que los alumnos escriban.
Escribir es una actividad en la que se procesan conocimientos de tipos y de niveles distintos de manera simultánea para conseguir determinados objetivos comunicativos.	Hay que plantear las propuestas de escritura como actividades de uso lingüísticos en su globalidad, aunque durante su realización pueda centrarse la atención en aspectos parciales.
En la actividad de escritura se experimenta la tensión entre lo que se quiere decir y las imposiciones del lenguaje y de la situación comunicativa.	Es conveniente basar la enseñanza de la redacción en situaciones reales de escritura que permitan experimentar la complejidad de los procesos de composición.
La gestión de las operaciones de escritura suele crear en los productores situaciones de sobrecarga cognitiva.	Hay que diseñar sistemas de ayuda a los productores para facilitarles la resolución de los problemas que se les presentan a distintos niveles.
Durante el proceso de composición es cuando se aprende a escribir.	Es necesario diseñar propuestas en las que se promueva la reflexión sobre los problemas que se plantean en los procesos de composición.
Escribir es una actividad social.	Es conveniente diseñar propuestas que contemplen el carácter social de la actividad de escritura y su aprendizaje.

*Tabla extraída de Ruiz, 2000. Criterios generales útiles para abordar la composición escrita*

Respecto a los agrupamientos, resulta determinante destacar que el trabajo en el área de Lengua sigue siendo eminentemente individual, a pesar de que cualquier aprendizaje, pero especialmente el lingüístico, se construye en relación. Según las aportaciones de Vigotsky (1979), se constata la importancia que los aspectos culturales, sociales e históricos tienen sobre el desarrollo cognitivo. Desde esta concepción las estructuras sociales y cognitivas se construyen en interacción, por lo que las actividades relacionadas con el lenguaje deben considerarse como un proceso complejo e integrado y no como habilidades aisladas.

Se pueden desplegar muchas razones que justifiquen el trabajo cooperativo: el beneficio cognitivo porque incrementa la calidad de muchos aprendizajes y el desarrollo de habilidades sociales, su aspecto motivacional, las aportaciones vinculadas a la vida relacional (sentirse apreciado por los compañeros, seguridad...), potencia una mejor



atención a la diversidad, etc. Trabajo en grupo no es gente agrupada, el aprendizaje cooperativo es algo más que poner a trabajar juntos a un grupo de estudiantes. Se considera cooperación entre iguales el hecho de que los miembros del equipo sean capaces de alcanzar una meta común mediante un trabajo interdependiente. Muchas veces los profesores ponen a los niños a trabajar en grupo, considerando que con agruparlos ya ellos deben saber como organizarse y comportarse, y en cuanto hacen ruido o no funcionan operativamente les dicen “no sabéis trabajar en grupo” y les separan, ¡así nunca van a aprender! efectivamente no saben porque no lo practican, la solución pasa por seguir intentándolo, ya que requiere tiempo, con la guía y ayuda del maestro, es decir, enfrentándose al conflicto no evitándolo (Díaz, M. R., 2005a y 2005b).

Todas las experiencias educativas a nivel mundial que están logrando éxitos en superación de desigualdades se basan en las características del aprendizaje dialógico con acción conjunta del alumnado, familias, comunidad y profesionales de la educación. La base de esta concepción comunicativa es que la realidad es una construcción humana, que los significados dependen de las interacciones humanas. Por tanto, el conocimiento de los procesos de aprendizaje de los individuos y grupos es a través de la construcción interactiva de significados (Flecha, 1997).

A lo largo de las entrevistas y en el análisis de los resultados, pude comprobar el enorme trabajo realizado por los maestros/as en el área de Lengua, pero es especialmente significativo en algo tan complejo como la atención a la diversidad. Actualmente en nuestras aulas existe una gran diferencia de ritmos y estilos de aprendizaje; la diversidad, tanto personal como sociocultural, es consustancial a la existencia humana y un factor de evidente enriquecimiento. Por tanto, no podemos pensar que hay alumnado "normal" y alumnado "diverso" (el que tiene o genera problemas), sino que todos y todas somos diferentes en formas de ser, en intereses, en valores... y en formas de aprender, no sólo en capacidades.

Ante la diversidad de alumnos en el aula, en la intervención educativa el docente debe ajustar la ayuda al proceso de construcción del conocimiento de los niños mediante la interacción maestro-alumno y entre alumnos. Algunos de los aspectos más relevantes que han aparecido son:

- El apoyo, no solo de los especialistas (PT, AL...), sino de otros docentes con horas libres, siendo especialmente significativo el caso del C. P. Escultor Alberto Sánchez con un sistema de dos profesores por aula de lunes a jueves durante las 2 primeras horas para dar lenguaje y matemáticas, resultando realmente útil para atender de una forma más individualizada y ajustada la diversidad.
- Además de prestar más atención a los alumnos con dificultades en su proceso de alfabetización, la mayoría de los profesores adaptan los materiales, ofreciéndoles actividades adecuadas a su nivel (aunque a veces puedan estar algo descontextualizadas en relación con el resto de sus compañeros) y apoyos visuales y verbales diversos.
- Lo único de los resultados que resulta chocante es que algo menos de la mitad de los profesores realicen actividades de refuerzo a todos los alumnos, como una práctica homogeneizadora, en vez de atender a la diversidad ofreciendo actividades de consolidación para los que han adquirido adecuadamente los conocimientos, de refuerzo para aquellos que presentan alguna dificultad y de ampliación para los que están más avanzados. Pero, cabe la posibilidad que confundieran los términos y, realmente, los ejercicios que proponen a todos sean de repaso.
- Además, una práctica poco extendida, pero a mi parecer muy útil, estriba en la ayuda entre los propios compañeros (con técnicas de aprendizaje cooperativo, del alumno-tutor, etc.), ya que, tal y como se ha comentado antes, el aprendizaje se construye en interacción. Asimismo, cabe destacar la importancia de la colaboración entre los docentes y la familia, que a pesar de no haber sido mencionado por éstos, estoy segura que se da en mayor o menor grado en nuestras escuelas.

En lo que se refiere al proceso de alfabetización inicial, correspondiente al primer ciclo de E. Primaria, resulta llamativo que prácticamente todos los docentes, salvo alguna excepción, opten por una metodología sintética. Cuanto menos, dadas las investigaciones y materiales existentes en las últimas décadas, cabría esperar que hubiera alguno más global o analítico, o por lo menos mixto. Partiendo del planteamiento psicogenético, se considera que el niño dispone de una precoz capacidad para leer y escribir, teniendo en cuenta que el niño vive en un mundo alfabetizado. Las investigaciones de Ferreiro y Teberosky (1979) permitieron conocer el proceso por el que los niños construyen su propio sistema de escritura y de lectura, un proceso

universal en lo que se refiere a escrituras alfabéticas, con independencia de los métodos escolares que se usen o, incluso, antes de la enseñanza escolar (para profundizar sobre las etapas consultar la bibliografía de este artículo). Por tanto, es fundamental conocer el proceso de adquisición del lenguaje escrito y respetar que cada uno participe de acuerdo con su nivel de conceptualización.

Con los métodos tradicionales se dificulta el desarrollo natural del lenguaje infantil, porque algunos niños no alcanzan a comprender determinadas cosas porque están en niveles de adquisición del lenguaje escrito anteriores y otros, sin embargo, se aburren porque pueden dar mucho más. El papel de la enseñanza, según Vygotsky (1979), debe adelantarse al nivel evolutivo del niño, situándose en el nivel de desarrollo potencial, porque “todo lo que un niño puede hacer hoy con ayuda favorece y facilita que lo haga sólo mañana”; es decir, no hay que esperar a que sepa todas las letras para que empiece a escribir palabras, sino que en contextos comunicativos pueda ir escribiendo y descubriendo la combinatoria alfabética con el uso significativo del lenguaje, y gracias a la actuación del adulto en su zona de desarrollo próximo podrá ir avanzando en el proceso y la adquisición del lenguaje.

A andar se aprende andando, a hablar se aprende hablando y a escribir se aprende escribiendo. Cuando un niño está aprendiendo a hablar se le permite que, al principio, hable como sabe, mientras se dialoga con él para que vaya avanzando y mejore; pero en la escritura, el método tradicional se empeña en dar primero los elementos técnicos, dominarlos a base de realizar multitud de ejercicios y más adelante incorporar las ideas o la organización discursiva. El planteamiento didáctico comunicativo es radicalmente opuesto, parte de propuestas comunicativas para que los niños escriban y experimenten el placer de escribir desde el principio, desde que apenas conocen lo que son las letras, y que a través de su uso en contextos significativos se puedan introducir procesos de mejora para adquirir los conocimientos alfabéticos convencionales, y que se conviertan en escritores y lectores autónomos (Caballero y Díaz, 2003).

La enseñanza de la lengua muchas veces se basa en el conocimiento normativo del código escrito (metalenguaje), es decir, que se basa en la reflexión acerca del lenguaje, dejando en un segundo plano su uso en contextos comunicativos. No resulta suficiente aprender las reglas del sistema para ser un auténtico usuario de la lengua. La intención

expresiva, la manera de manifestarla y las condiciones en que se manifiesta son inseparables. La enseñanza de la gramática debe ser aprendida como parte del proceso de la escritura y no separado de él. Esto no inhibe la posibilidad de reflexionar sobre las normas y reglas del sistema (Oliva, 1998).

Para escribir no basta el dominio del sistema alfabético, escribir es producir textos (la escritura se vincula a los significados que se pretenden transmitir con el lenguaje escrito). Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir señalan que la tarea de redactar un texto coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos. La composición es un proceso interactivo que conduce a la integración de la información a través de distintas operaciones de pensamiento, estos procesos o fases son (Carlino y Santana, 1996; Salvador, 1997):

1. Proceso de planificación del mensaje: son las decisiones que se toman antes de empezar a escribir, implicando varios subprocesos como la génesis de ideas y los objetivos, o la selección de contenidos y organización adecuada. El escritor, antes de redactar, reflexiona sobre lo que desea expresar, sobre el formato gráfico y tipo de lenguaje a emplear, busca información, genera ideas, las organiza, etc.
2. Proceso de redacción: es la puesta en el texto. Para realizarla, el que escribe debe tomar un conjunto de decisiones, tanto de *tipo perceptivo-motor* (movimientos musculares para la ejecución gráfica de las letras y la linealidad en el trazo), como de *tipo cognitivo-lingüístico* (a cerca de cómo expresar el contenido deseado según su objetivo, la morfosintaxis normativa, debe cuidar la cohesión, la ortografía, ajustarse al estilo discursivo, etc.).
3. Proceso de revisión: el tercer procedimiento es volver sobre lo ya escrito, releyéndolo, total o parcialmente, y evaluándolo. Se trata de sucesivas revisiones intercaladas a lo largo de toda la tarea de escritura, a partir de las cuales sobre el borrador del texto se reflexiona y se considera determinados aspectos como la lógica, la claridad, la sintaxis, la ortografía... para corregir y mejorar lo producido. La revisión incluye dos subprocesos: *la evaluación* de lo planificado y su ajuste (revisión formal, de contenido y funcional), y *la modificación del texto escrito*.

Es en este tercer proceso donde se ha visto un déficit en la práctica docente, dejando la corrección y evaluación en manos del adulto. Decidir qué se quiere escribir, cómo se va a escribir, cómo se va a corregir, etc. forma parte del proceso de escribir, por eso es importante hacer propuestas amplias sin detallar todo lo que el alumno debe escribir, ayudándole a que planifique, redacte y revise autónomamente. El maestro entonces actúa como lector, colaborador y asesor, no como árbitro, juez o jefe, le explica lo que entendió y lo que no, las impresiones, le anima a expresar lo que realmente le interesa, etc. Cuando pretendemos desarrollar la autonomía no hay nada más absurdo que obligar a todos a escribir al mismo ritmo, el mismo texto, con la misma corrección... Debemos potenciar su responsabilidad de acuerdo con su personalidad y sus posibilidades, proporcionando una variada gama de técnicas, recursos y motivos para escribir (Cassany, 2001).

Es importante no tirar o destruir productos intermedios, al contrario, prestar atención a listas, esquemas, borradores, etc. fomenta la concepción de que la escritura es mucho más que el producto final, que abarca todo el proceso de elaboración y textualización del significado. Además, siguiendo a Maruny (1995), con los niños es importante aportar oportunidades e información necesaria para automatizar estos procesos, para esto es necesario considerar paso a paso dicho proceso:

- Decidir el tema y la situación de escritura en un contexto comunicativo
- Establecer claramente la finalidad social de la escritura
- Determinar el destinatario del texto
- Cómo escribir: características del texto (trama, estructura, organización...)
- Elaboración del pretexto: decidir el contenido de lo que se va a escribir
- El acto de escribir (cuidando coherencia, cohesión y adecuación)
- Repasar: releer, evaluar y corregir lo escrito
- Pasar a limpio: edición y reproducción de textos (fomentando que realmente se utilice en contextos comunicativos –lo lean otros compañeros, la familia...-)

Por supuesto, para todo ello, es vital que se escriban más textos en clase (el porcentaje de profesores que desarrollan tres o más producciones propias por unidad didáctica es muy bajo y, además, en el 2º y 3º ciclo muchas de las escrituras de textos se realizan en casa, sin la posible ayuda del profesor o los compañeros); así como que el

profesor sirva de modelo escribiendo con los alumnos, ofreciendo multitud de materiales alfabetizadores y de consulta.

Respecto a la evaluación, hay que valorar la importancia que recibe la comprensión lectora y, sin embargo, la motivación y la expresión adecuada y creativa no son criterios prioritarios desde los primeros cursos de Educación Primaria. En este sentido, desde un enfoque más comunicativo, es necesario establecer la escritura de diferentes textos coherentes como una prioridad relevante; y por eso será importante proporcionar a los alumnos distintas experiencias en las que pueda utilizar el lenguaje escrito, es decir, partir de un texto determinado que tenga sentido, dentro de un contexto comunicativo, y a partir de ahí desarrollar todos los aprendizajes lingüísticos (Ej. leerlo, analizarlo, reflexionar sobre las normas ortográficas, ver sus características gramaticales, relacionarlo con el contexto social, etc.).

Resulta admirable el gran trabajo evaluador que realizan los maestros en el área de Lengua, valorando todo el proceso por el que pasa el alumno para desarrollar sus competencias comunicativas, especialmente utilizando diversas estrategias para favorecer una evaluación continua y formativa (observación, trabajo diario, exámenes...). Para ello, la gran mayoría utiliza diferentes hojas de registro de las observaciones realizadas (prácticamente cada maestro tiene un modelo diferente), y esto es un hecho muy positivo, porque sistematiza la observación y favorece el seguimiento real del nivel y las posibles dificultades de los alumnos, así como funcionar como un elemento indispensable en la comunicación con la familia. Eso sí, aunque durante las entrevistas no surgió esta cuestión, quisiera destacar la necesidad de la sistematización de una evaluación docente en cada U. D., estableciendo criterios y procedimientos para tratar de mejorar la intervención educativa. Asimismo, además de realizar una evaluación por parte del docente adecuada, puede ser muy recomendable poner en marcha procedimientos de coevaluación y autoevaluación, que favorezcan la implicación y la responsabilidad del alumnado en su proceso de enseñanza- aprendizaje.

Para terminar, es necesario devolver parte de la responsabilidad de la escasez de planteamientos comunicativos a las escuelas universitarias, que deben mejorar la formación inicial de los docentes en este sentido; mucho más si cabe sabiendo que no existen oposiciones de la especialidad de Educación Primaria y, que en muchos casos, los tutores que se encargan de impartir Lengua son profesores de Educación Física o

Educación Musical, que tienen escasos conocimientos sobre el proceso de alfabetización y el desarrollo de competencias comunicativas. Ahora, con el proceso de convergencia con Europa, se habla de la posible ampliación de la carrera de Magisterio a 4 años, con un mayor contenido práctico y la inclusión de 2 grandes especialidades (Educación Infantil y Primaria), que esperemos aporten suficientes conocimientos metodológicos sobre la adquisición y desarrollo de lenguaje escrito desde enfoques comunicativos y socioconstructivos. En este sentido, también es importante la labor del equipo directivo para solventar una de las mayores problemáticas, la elevada tasa de interinidad (y por tanto de intermitencia de muchos docentes), que repercute especialmente en el primer ciclo de la E. Primaria, momento crucial en el proceso de alfabetización; de hecho, varios de los centros de la investigación establecen formas de colaboración entre docentes, tratando de compaginar profesorado experto con interino en dicho ciclo, evitando que toda la plantilla pueda cambiar y dándole continuidad y coherencia al desarrollo curricular.

Finalmente, con el objetivo de potenciar prácticas didácticas desde un enfoque comunicativo, además de la bibliografía referida en este artículo, destacan los siguientes materiales de consulta:

- ✓ Camps, A. (comp.) (2003): *Secuencias didácticas para aprender a escribir*. Barcelona, Graó.
- ✓ Carvajal, F. Y Ramos, J. (Comps.) (1999): *¿Enseñar o Aprender a Escribir y a Leer? I Aspectos teóricos del proceso de construcción significativa, funcional y compartida del código escrito. II Formación y práctica docente*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- ✓ Cassany, D., Luna, M. Y Sanz, G.(1998). *Enseñar lengua*. Barcelona: Graó.
- ✓ Cassany, D. (1998). *Reparar la escritura: didáctica de la corrección de lo escrito*. Barcelona: Graó.
- ✓ D'Angelo, E. y Medina, A (1999): *Mayúsculas y Minúsculos*. Madrid, AKAL.
- ✓ Díez de Ulzurum, A. (Coord.) (1999): *El aprendizaje de la lectoescritura desde una perspectiva constructivista*, Vol. I y II, Barcelona: Graó.
- ✓ Ramos, J. (coord.) (2003): *Enseñar a escribir sin prisas... pero con sentido*. Sevilla, Publicaciones M.C.E.P.
- ✓ VV.AA. (2004): *La composición escrita (de 3 a 16 años)*. Barcelona, Graó.

## 5. BIBLIOGRAFÍA:

- ALEGRÍA, J., CARRILLO, M. y SÁNCHEZ, E. (2005): La enseñanza de la lectura. *Investigación y Ciencia*, p. 6 – 14 (enero).
- CABALLERO, M. A. Y DÍAZ, M. R. (2003): El desarrollo de las Competencias Comunicativas en la Alfabetización Inicial. *Docencia e Investigación*, 2º época nº 13, p. 37 – 61.
- CARLINO, P. y SANTANA, D. (coord.) (1996): *Leer y escribir con sentido. Una experiencia constructivista en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, Visor.
- CASSANY, D. (2001): Decálogo didáctico de la enseñanza de la composición. Glosas didácticas, 4. Revista on line de la Sociedad Española de Didáctica de la Lengua y la Literatura.
- DÍAZ, M. R. (2005a): La resolución de conflictos en el aula como parte del proceso de autonomía. *Papeles de Trabajo sobre Cultura, Educación y Desarrollo Humano*, Universidad Autónoma de Madrid, volumen 1, número 2 (septiembre).
- DÍAZ, M. R. (2005b): Documentación del curso *La programación didáctica*. Toledo, FETE-UGT.
- DÍAZ, M. R. y MANJÓN-CABEZA, A. (2004): Dossier básico del curso *Alfabetización Inicial y Didáctica del Lenguaje desde un Enfoque Comunicativo*. Escuela Universitaria de Magisterio de Toledo (U.C.L.M.).
- FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. (1979): *Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- FLECHA, R. (1997): *Compartiendo palabras. El aprendizaje de las personas adultas a través del diálogo*. Barcelona, Paidós.
- GOODMAN, Y. (1992): *Las raíces de la alfabetización*. Infancia y Aprendizaje, 58, p. 29 – 42
- LUNA, F. (2003): El currículo del área de Lengua, un camino de ida y vuelta. Monográfico Enseñar y aprender lenguas. *Cuadernos de Pedagogía* nº 330 diciembre 2003, p. 12-14.
- MARUNY, L. Y OTROS (1995): *Escribir y leer. II De cómo enseñar a escribir y leer*. Madrid, Edelvives – MEC.



- OLIVA, J. (1998): *Las competencias comunicativas desde una mirada sociolingüística*. Conferencia en las I Jornadas Regionales de lecto-escritura de Castilla La Mancha. Villarrobledo, Centro de Profesores y Recursos.
- RUIZ, U. (2000): *Didáctica de la segunda lengua en Educación Infantil y Primaria*. Madrid, Síntesis.
- SALVADOR, F. (1997): *Dificultades en el Aprendizaje de la Expresión Escrita. Una perspectiva didáctica*. Málaga, Aljibe.
- VIGOTSKY, L. S. (1979): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. México: Grijalbo.
- ZAYAS, F. y RODRÍGUEZ, C. (2003): Los libros de texto en los tiempos de la reforma. Monográfico Enseñar y aprender lenguas. *Cuadernos de Pedagogía* nº 330 diciembre 2003, p. 25-30.

## NOTAS

<sup>1</sup> Este artículo, junto con el anterior *La Biblioteca Escolar como instrumento básico en el Proceso Alfabetizador*, son el resultado de una misma investigación, realizada gracias a una beca predoctoral de la Junta de Comunidades de Castilla - La Mancha.

<sup>2</sup> Se entiende por producción propia la elaboración de diferentes formatos textuales por parte de los alumnos, diferenciándose de las frases aisladas o ejercicios concretos del libro de texto.

**AGRADECIMIENTOS:** A la Delegación de Educación de Toledo y a todos/as los/las profesores/as que han colaborado desinteresadamente en la realización de esta entrevista, compartiendo su inestimable experiencia y dando a conocer las diferentes prácticas docentes en el área de Lenguaje. También al Dr. Antonio Manjón, por su inestimable ayuda y apoyo.